



# UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

## TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Cartas desde el frente. La Guerra Civil española para segundo de Bachillerato.

Autor/es

MARINA SEGOVIA VARA

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2018-19



***Cartas desde el frente. La Guerra Civil española para segundo de Bachillerato.***  
de MARINA SEGOVIA VARA

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2019

© Universidad de La Rioja, 2019

[publicaciones.unirioja.es](http://publicaciones.unirioja.es)

E-mail: [publicaciones@unirioja.es](mailto:publicaciones@unirioja.es)

**Trabajo de Fin de Máster**

**CARTAS DESDE EL FRENTE**  
**La Guerra Civil española para 2º de**  
**Bachillerato**

Marina Segovia Vara

**Tutor:** Ignacio Díez Usandizaga

**Escuela de Máster y Doctorado**



**UNIVERSIDAD  
DE LA RIOJA**

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y  
Enseñanza de Idiomas.**

**Año académico: 2018/2019**

## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia metodológica innovadora en 1º de Bachillerato a través del manejo de fuentes primarias. Esta práctica se desarrollará en torno a estrategias de investigación basadas en los estudios de caso y el aprendizaje por descubrimiento. Además, los alumnos deberán trabajar los contenidos de forma individual y cooperativa. El objetivo de la propuesta persigue fomentar la capacidad crítica del alumnado y familiarizarlo con el género epistolar, desarrollando el pensamiento histórico a través de la utilización de metodologías propias de la investigación histórica. A través de la consulta de correspondencia enviada desde el frente los alumnos abordarán la Guerra Civil española ahondando en las vivencias de sus propios protagonistas, se familiarizarán con las dinámicas narrativas y la construcción del relato histórico desde una perspectiva humana e intimista.

## **Abstract**

The objective of this work is presenting a metodologic innovation experience in 4º ESO between the use of primary sources. This practice develops around innovation strategies based on case studies and learning by discovery. In addition the students must work with the contents individually and cooperatively. The objective of this proposal pursues the promotion of the student critical capacity and also tries to familiarize them with the epistolary genre, developing the historical think through the use methodologies for historical research. The students will approach the Spanish Civil War through the consult of correspondence from the front lines, deeping in the experiences of their own protagonists, the'll be familiar with narrative dynamics and the construction of the historical telling from a humanistic and intimist perspective.

## ÍNDICE

<b>1.INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b>2.OBJETIVOS</b>	<b>10</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	<b>12</b>
<b>3.1. Didáctica para el estudio de las Ciencias Sociales</b>	<b>14</b>
<b>3.2. Didáctica para el estudio de escenarios de conflicto         y la Guerra Civil</b>	<b>16</b>
<b>3.3. Historiografía en torno al conflicto y la Guerra Civil</b>	<b>18</b>
<b>4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>	<b>21</b>
<b>4.1. Metodología</b>	<b>21</b>
<b>4.2. Competencias básicas</b>	<b>23</b>
<b>4.3. Objetivos de la propuesta</b>	<b>24</b>
<b>4.4. Periodización</b>	<b>25</b>
<b>4.5. Contenidos</b>	<b>26</b>
<b>4.6. Evaluación</b>	<b>26</b>
<b>4.7. Criterios de evaluación</b>	<b>27</b>
4.7.1. Contenidos del currículo	27
4.7.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable	28

<b>5. REPERTORIO DE FUENTES</b>	30
<b>5.1. El soporte</b>	31
<b>5.2. El lenguaje</b>	32
<b>5.3. Selección de cartas</b>	32
5.3.1. Cartas a autoridades y personajes públicos	32
5.3.2. Cartas a amigos y familiares	35
5.3.3. Cartas a las madrinas de guerra	36
<b>6.Discusión</b>	44
<b>7. CONCLUSIONES</b>	46
<b>8. ANEXOS</b>	49
<b>9. BIBLIOGRAFÍA</b>	54

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación que se presenta en este Trabajo de Fin de Máster pretende plantear una intervención destinada a su aplicación en las aulas de 2º de Bachillerato. La unidad didáctica planteada parte de una inquietud personal tras realizar las prácticas del Máster de profesorado en Secundaria: ¿Cómo generar interés en el alumno por el sujeto histórico? La asignatura de Historia es percibida por parte del alumnado como una serie de contenidos lejanos e impersonales que están obligados a memorizar.

El análisis de fuentes primarias, especialmente el de documentos jurídicos, puede hacerse pesado y los comentarios de texto son incluso temidos. Brindando al alumno la oportunidad de ejercer el papel de investigador y poniéndolo en contacto con las historias personales de hombres y mujeres del pasado, se generará empatía hacia el sujeto histórico. La unidad didáctica, aunque se dirija al estudio de la Guerra Civil española, se plantea de forma que pueda ser flexible y adaptarse a otras etapas variando las fuentes. Se ha elegido como objeto de estudio la correspondencia entre soldados o miliciano/as que participaron en la Guerra Civil y sus familiares, parejas o madrinas de guerra porque el género epistolar supone una gran oportunidad para acercarse a la psicología individual de las personas que vivieron los hechos que el libro de texto relata de forma mucho más impersonal y esquemática. Al análisis de una selección de misivas originales de ambos bandos elegidos por el docente le seguirá un trabajo obligatorio y otro optativo en los que se animará a los alumnos a crear contenidos propios imaginativos.

La normativa autonómica y la LOMCE recogen el carácter formativo de la Historia, esencial para el conocimiento no solo del pasado sino del mundo actual. La competencia histórica tiene entre sus funciones el desarrollo de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento histórico como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico. Además, contribuye a la formación de ciudadanos responsables. Sin embargo, la metodología tradicional no siempre motiva al

alumno y lejos de llevarle a la reflexión olvida gran parte de lo aprendido una vez aprobada la asignatura.

La clase magistral tradicional ha sido objeto de numerosas críticas en las últimas décadas y se han propuesto nuevos métodos formativos que implican la participación activa del alumno como productor de conocimiento. Sin embargo, en ocasiones es la forma más viable de comunicar contenidos complejos. La propuesta que este trabajo plantea no tiene como objetivo sustituir por completo métodos de enseñanza más tradicionales que si bien se han puesto en entredicho, continúa siendo de utilidad siempre y cuando el docente la combine con otras modalidades formativas. La principal desventaja que podemos achacar a esta metodología es que el alumno se convierte en un mero receptor pasivo de la información cuyo único papel activo durante las sesiones es preguntar dudas. La lección de tipo magistral tiende a ser más adoptada en las asignaturas de Ciencias Sociales, mientras que en otras áreas el alumno debe implicarse más activamente resolviendo ejercicios y problemas. La unidad didáctica “Cartas desde el frente” se dirige a afianzar los contenidos del temario una vez estudiada la II República y la Guerra Civil además de iniciar al alumno en el campo de la investigación.

El estudio de la Guerra Civil, especialmente en un curso con el nivel de presión que caracteriza a 2º de Bachillerato, suele abordarse de forma lineal y cerrada. La intención de este trabajo es trascender la visión fría y estratégica que acompaña el estudio de las guerras y rescatar las vivencias personales de soldados en el frente. La premio novel Svetlana Alexiévich señala que todo lo que sabemos de la guerra, habitualmente estrategias militares, cifras, victorias o derrotas, lo sabemos a través de la voz masculina (Alexiévich, 2015). Las fuentes que presenta este trabajo dan voz a personajes que tradicionalmente no han ocupado las páginas de los manuales de Historia y ahondan en una visión humanista del conflicto.

Desde el siglo XIX la Historia, al igual que otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, ha tratado de reafirmar su legitimidad constituyéndose como un método científico que se asienta a través de la objetividad. La objetividad y la linealidad imperantes en el seno de la academia fueron cuestionadas a partir de nuevos enfoques y perspectivas asociadas a los enfoques culturales, de género y decoloniales. Sin embargo, la enseñanza de



la Historia en las aulas de secundaria mantiene en gran medida su consideración de saber cerrado, definitivo e incuestionable. La Historia puede ser entendida como un saber erudito y enciclopédico basado principalmente en la memorización de fechas, nombres y datos, o como un proceso que permite dar respuesta a problemáticas actuales partiendo de la comprensión de los hechos acontecidos, así como de las pugnas que desde la historiografía han tratado de consolidar una visión determinada. Desde las nuevas visiones ligadas a la didáctica de la Historia se enfatiza la necesidad de trascender explicaciones simplistas por parte del profesorado, evitando no obstante juicios morales y ahistóricos. Se debe resaltar la composición fragmentaria de la Historia como saber abierto, en construcción y también como espacio de tensión en el que coexisten múltiples versiones. La transmisión de la Historia reciente en nuestro país y especialmente los aspectos que no están exentos de polémica, como la transición, el terrorismo o la Guerra Civil, periodo del que este trabajo pretende ocuparse, entrañan dificultades para los docentes.

En un clima de desvalorización de las Ciencias Sociales y las Humanidades observamos cómo la prensa y los discursos políticos aluden constantemente, con mayor o menor fortuna, a la historia reciente de España e incluso a épocas más alejadas como la conquista de América o los reinos cristianos en el norte peninsular. Resulta ingenua la postura de que las aulas permanecen impermeables a dichas polémicas, por lo que hace especialmente necesario fomentar un pensamiento histórico crítico y riguroso entre el alumnado.

La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar se encuentra íntimamente ligada a la construcción de la identidad nacional (Carretero, Rosa y González, 2006). En la actualidad la escuela continúa siendo uno de los pilares en la transmisión de una memoria social y colectiva que ayuda a la construcción de identidades nacionales tanto a nivel estatal como autonómico, en base a una serie de olvidos y recuerdos institucionalizados (Carretero y Borrelli, 2008). La construcción del estado de las autonomías ha llevado a la incorporación de los contenidos de Historia y Geografía locales por parte de unos gobiernos autonómicos que en buena medida comparten el mismo esencialismo histórico que el nacionalismo español, únicamente muda el

sujeto histórico (López Facal, 2014). El discurso subyacente en el modelo escolar de las grandes historias generales se relaciona con la idea de que dichas historias generales deben proporcionar a los estudiantes argumentos que legitimen las instituciones. Se pretende que los alumnos asimilen un discurso neutral, inequívoco y distante que no pasa únicamente por la asimilación de contenidos que presentan una narrativa determinada, sino que son enfatizados por una metodología basada en actividades mecánicas como el resumen y esquematización, la memorización de definiciones o la ejecución de cronogramas. Se considera además que los alumnos de niveles no universitarios no se encuentran capacitados para abordar la investigación histórica y se pierde la oportunidad de fomentar el pensamiento crítico y el interés por las Humanidades.

Como señala López Facal (2014): “La enseñanza de la Historia se ha visto sometida a presiones contradictorias. Por una parte, la de los partidarios de la buena y vieja Historia de siempre, y por otra, la de instancias como la OCDE, que promueve una enseñanza basada en el aprendizaje de competencias básicas, reduciendo a la marginalidad aquellas materias que no son instrumentales ni fácilmente evaluables con estándares universales. Tratar de dar satisfacción a ambos ha conducido a un exceso de contenidos (...) junto con una propuesta desmesurada de actividades”. Por otra parte, el continuo vaivén legislativo que acompaña a los sucesivos cambios de gobierno dificulta aún más la tarea, siendo alumnos y docentes los principales perjudicados.

Finalmente debe destacarse la flagrante desconexión entre la historiografía y el ciudadano medio común que ha llevado a los investigadores a integrarse en un mundo cerrado que menosprecia el exterior, bajo el pretexto de que los habitantes de ese mundo exterior no les comprenden. Sin embargo, el ciudadano de a pie necesita de la Historia en la medida en que la Historia cumple para cada grupo unas funciones esenciales como la de dar a cada individuo un sentido de identidad, pero también la de servirle como herramienta de conocimiento (Fontana, 2006). No resulta de extrañar que esta desconexión también se produzca entre el mundo de la enseñanza universitaria y la secundaria. Sin embargo y como señala Fontana el papel del historiador es fomentar en los alumnos una actitud crítica que los

lleve a examinar los datos que contienen los libros de Historia o las supuestas certezas que venden los medios de comunicación como interpretaciones sujetas a debate, enseñando aquello que Pierre Vilar denominó “pensar históricamente” (Vilar, 1997).

La memoria o lo que se conoce como “*Memory Studies*” se han convertido en una subdisciplina cada vez más institucionalizada como punto intermedio entre la Historia, la memoria oral y los estudios culturales (Bickerton, 2015). Por otra parte, es innegable que pocos hechos de nuestro pasado reciente despiertan tanto interés como la Guerra Civil, que se ha convertido en uno de los fenómenos más sugestivos de la actual producción historiográfica española. La eclosión de la llamada memoria histórica ha permitido la utilización de nuevas fuentes tradicionalmente vedadas a los historiadores. Sin embargo, existen reticencias en torno a la subjetividad que acompaña a un término no exento de polémica. La memoria tiene un carácter limitado y selectivo: “su textura frágil, parcial, manipulada y discontinua por la erosión del tiempo, por la acumulación de experiencias, por la imposibilidad de retener la totalidad de los hechos y, en todo caso, por la acción del presente sobre el pasado (Cuesta Josefina, 1998).

El olvido y el silencio son una consecuencia natural de las experiencias traumáticas, como pueden ser los conflictos bélicos y la represión, por tanto, los recuerdos asociados a las experiencias traumáticas revierten en una incapacidad de expresión tanto a nivel intelectual como colectivo. Hasta los años ochenta en las universidades solo se hablaba de Historia y pasado, pero la irrupción de las fuentes orales y la historia de género revalorizaron el papel de la memoria.

Los seres humanos viven y han vivido colectivamente y a lo largo de toda su vida acumulan ciertos recuerdos al mismo tiempo que olvidan otros para terminar, componiendo una “memoria colectiva”. Si una persona sufriese un traumatismo que le provocase amnesia y su pasado se borrara repentinamente, sufriría una grave pérdida de identidad. No es descabellado que lo mismo pueda ocurrir con las colectividades humanas. Decía Walter Benjamin que, si la Historia es poder, la memoria es de los postergados, los marginados y los excluidos del poder (Benjamin, Walter

1967). Sin embargo, es también un terreno resbaladizo que conviene abordar con precaución.

La memoria de la guerra, de sus causas y consecuencias es un elemento imprescindible para fomentar la sensibilización del alumnado hacia conflictos bélicos contemporáneos y otras formas de violencia presentes en la actualidad.

## **2. OBJETIVOS**

El principal objetivo de este trabajo es acercar a los alumnos a un escenario de conflicto, en este caso la Guerra Civil, rompiendo con el modelo tradicional de estudio de los escenarios bélicos que continúa primando en el aula. Con la finalidad de introducir en el aula voces que habitualmente se sitúan en los márgenes del relato histórico se prestará atención a los estudios de caso y a las historias de vida de personajes cuya única huella nos ha llegado a través del género epistolar. El contacto con fuentes primarias tendrá como objetivo rescatar las vivencias personales de sus autores y acercar las realidades plurales de los hombres y mujeres que participaron de forma directa o indirecta en el bando republicano o sublevado al alumnado.

El objetivo es que los alumnos comprendan la dimensión de la contienda a través de la microhistoria o como propuso Michael Seidman: “hacer historia a ras de suelo” (Seidman, 2003).

El presente trabajo tiene también la intención de brindar herramientas de investigación a los alumnos de la etapa correspondiente a la enseñanza secundaria obligatoria para que sean capaces de tratar con fuentes primarias. Con la EBAU presente en un horizonte amenazadoramente cercano ser capaz de interpelar correctamente los documentos del temario es prioritario. El estudio de cartas originales y la redacción de contestaciones originales tienen como objetivo acercar la cotidianeidad de los participantes de la contienda al alumno al mismo tiempo que mejora su confianza y se familiarizan con la lectura de fuentes.

El contacto con fuentes primarias resulta decisivo para familiarizar al alumno con la actividad investigadora pudiendo extenderse a otras etapas adoptando la metodología propuesta y variando los documentos. Se tiende a

la infantilización del alumnado manteniendo la metodología de las etapas iniciales de la ESO en Bachillerato.

Los alumnos que acceden a la educación universitaria se encuentran a menudo perdidos al verse ante los primeros trabajos de investigación y no saben qué es exactamente lo que se les requiere. Una forma de que los alumnos salgan más preparados de la educación secundaria no obligatoria es sustituir la metodología tradicional por actividades innovadoras que los familiaricen con la actividad investigadora.

Otro de las cuestiones que pretende abordar este trabajo es la interdisciplinariedad. Es importante ser consciente de que la deseada colaboración entre diferentes disciplinas no siempre es sencilla y mucho menos en un curso tan complejo como 2º de Bachillerato, cuando los contenidos tienden a la acumulación y los innumerables contenidos tienden a acumularse. Como se ha señalado previamente la cercanía de la EBAU tampoco facilita demasiado la tarea del docente, sin embargo, la coordinación entre departamentos puede ahorrar trabajo a los profesores e incluso resultar beneficiosa para el alumno. Por este motivo en el presente trabajo se parte de la idea de que los alumnos conocen a la perfección las características del género epistolar, materia estudiada en la signatura de Lengua y Literatura, y de que el profesor no tendrá que dedicar ninguna clase preparatoria destinada a explicar aspectos fuera de su materia. La coordinación entre departamentos facilitará que esta actividad afiance los conocimientos históricos del alumno, pero también su expresión escrita.

Finalmente, no debe olvidarse que el pasado está siempre presente en el debate público y es conveniente que el alumnado se familiarice con la utilización política del pasado de las sociedades humanas. Facilitando a los alumnos de secundaria los denominados instrumentos del oficio de historiador, tanto para este período como para otros ya que la tergiversación por parte de pseudohistoriadores no se da únicamente en la historia más reciente, se les están ofreciendo también las herramientas que les permitirán indagar en las cuestiones políticas más actuales (La Parra López, 2013).

### **3. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Introducir la innovación en el aula y más en un curso como 2º de bachillerato, puede entrañar serias dificultades. La mera aplicación de medios audiovisuales e informáticos puede encubrir una tan tradicional como la de la clase magistral revestida de modernidad, sin embargo, una de las premisas de las que parte este trabajo es la de que no es necesario emplear recursos digitales para innovar.

Brindar a los alumnos las herramientas del investigador y animarlos a la lectura de documentos originales que vayan más allá de los armisticios, constituciones y tratados incluidos en el temario rompe con la dinámica positivista y racional que tiende a dominar la clase de secundaria. Abordar la lectura de cartas y sumergirse en la cotidianeidad de la vida en las trincheras y en la retaguardia favorece la comprensión de los contenidos de forma más eficaz que la clase magistral. La implicación personal e incluso emocional que requiere dar respuesta a la correspondencia del frente puede encuadrarse dentro del concepto empatía histórica o “ponerse en lugar de”. Este recurso puede emplearse en la clase de Historia para que la disciplina cobre vida y se creen las condiciones adecuadas para que tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga éxito (Pizarro Alcalde, Felipe y Cruz Pazos Patricia, 2014). La idea más extendida sobre cómo se debe enseñar historia se basa en una concepción del aprendizaje adquirida de forma implícita durante los años de escolarización de los propios docentes. Por otra parte la representación social sobre la Historia que se debe enseñar y aprender se basa en la idea de que en el aula debe transmitirse la verdad objetiva como un constructo cerrado en el que no queda espacio para la interpretación.

El aprendizaje memorístico acumula en la memoria nuevos conocimientos sin ningún tipo de vinculación, este aprendizaje tiene su utilidad pero es insuficiente si se pretenden que los estudiantes desarrollen un conocimiento complejo y elaborado. Seguramente el método empleado por el docente para explicar a los alumnos las causas, fases y consecuencias haya sido la clase magistral, quedando fuera los aspectos humanísticos de la contienda.

Acercar a los alumnos a las vivencias personales de los protagonistas de la Guerra Civil y emplear el contenido del temario para producir los textos documentales propios garantizará la construcción del aprendizaje significativo en las aulas. Existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado: “Según esta percepción saber historia es igual que ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o simplemente recitar nombres de gloriosos personajes pasados, generalmente del patrimonio propio (Prats, 2001)”.

El estudio de caso, que surge como una reacción frente al positivismo y a las metodologías cuantitativas, es por sí solo limitado, a pesar de que no permite establecer conclusiones cerradas se ha convertido en una metodología fundamental en cualquier investigación científica pero también puede emplearse como una técnica metodológica de enseñanza<sup>1</sup>. En la universidad está ampliamente reconocido ya que permite aplicar los contenidos del currículo académico a problemas reales y tendencias como la microhistoria han revelado un enorme valor para los nuevos enfoques historiográficos y como método para solucionar problemas históricos perdurables (Burke, 2003). Sin embargo, en la enseñanza primaria y secundaria, especialmente en los países del sur de Europa, no ha tenido mucho éxito. La concepción enciclopédica del saber histórico da un gran peso al conocimiento teórico en las aulas. La didáctica tradicional genera en los estudiantes una visión de la Historia como algo ajeno, descontextualizado y antiguo que nada tiene que ver con ellos. El objetivo de todo proceso de enseñanza aprendizaje es facilitar la comprensión del contenido impartido a los alumnos.

Muchas veces el estudio de los conflictos bélicos se convierte en una mera enumeración de causas, fases, frentes, técnicas militares y batallas que puede hacerse tedioso. La aplicación de la microhistoria, corriente iniciada

---

<sup>1</sup> Es una forma de iniciarse en el estudio de las sociedades presentes y pasadas, se construye en torno a un “problema histórico o social” y permite construir reflexiones generales partiendo de lo particular a lo general.

por Carlo Ginzburg en *El Queso y los Gusanos*, puede ser una herramienta útil en el aula para abordar hechos históricos complejos (Ginzburg, 1976).

A partir de la lectura de las cartas de los combatientes es posible extraer datos como el nivel educativo de los autores de las cartas (¿comete faltas de ortografía o se expresan con un lenguaje culto y fluido?), la relación con la persona a la que escriben (familiar, novia, mujer, amigo/a o madrina de guerra). Su graduación dentro del ejército o sus ideas políticas.

Se ha optado por diferenciar en tres partes el estado de la cuestión. En primer lugar, se abordará la situación de la didáctica de la historia en España y su evolución en el tiempo. Después se presentarán fuentes ligadas al tratamiento didáctico de lo que los franceses denominan cuestiones “*questions socialment vives*”, es decir, temas que generan conflicto en la sociedad como el conflicto bélico o la Guerra Civil en el caso español. Finalmente se abordarán las líneas historiográficas presentes en este trabajo. El tratamiento de un conflicto del calibre de la Guerra Civil ha dado pie a una multiplicidad de acercamientos al conflicto que oscilan entre las primeras visiones de los autores adeptos al régimen franquista hasta los planteamientos más recientes que se centran en los aspectos sociales de la contienda. El interés que suscita la Guerra Civil es innegable y la historiografía al respecto muy amplia, por lo que se evitará realizar en el presente trabajo un extenso acopio de títulos bibliográficos en torno al conflicto bélico que resultaría en cualquier caso insuficiente. Se dará prioridad por el contrario a las publicaciones en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales referidas al estudio de la Guerra Civil española, los escenarios de conflicto y a los autores que tratan la utilización de fuentes primarias en el aula como recurso didáctico.

### **3.1. Didáctica para el estudio de las Ciencias Sociales.**

La didáctica para el estudio de las Ciencias Sociales después del desierto intelectual que supuso la dictadura franquista, periodo en el cual primaron los manuales del régimen dedicados a la glorificación del pasado colonial español y a la justificación moral de la “cruzada”, comenzó a dar sus primeros pasos a partir de los años 70, cuando se sentaron las bases de una tradición didáctica que llega hasta nuestros días (López Facal, 2010).



La *escuela de los Annales* y Jaume Vicens Vives abrieron la puerta a una renovación de la enseñanza de la Historia muy ligada a la irrupción en España de las corrientes historiográficas.

Los pioneros en la difusión de la importancia de trabajar con fuentes variadas en las aulas fueron grupos como *Germania 75* que rompieron con las prácticas centradas en la memorización mecánica de contenidos. El grupo diseñó material didáctico con un esquema conceptual ligado a la historiografía marxista y organizado sobre una base de textos alternados con fuentes primarias y secundarias que favorecía en la clase un enfoque dinámico que motiva en el alumnado un “procedimiento deductivo a través de textos propuestos que debían llevar en una línea piagetiana no declarada, a la interiorización del conocimiento histórico”. (Paniagua. J, 1995). Es cierto que hoy se puede reprochar a *Germania 75* que se limitase a sustituir el discurso histórico cerrado por documentos, pero no puede dejar de reconocerse la influencia de este grupo en las nuevas prácticas docentes.

El grupo *13-16* se centró en el aprendizaje de conocimientos relacionados con procedimientos. A partir de la adaptación de materiales británicos puso énfasis en brindar al alumno conocimientos relacionados con competencias específicas del trabajo del historiador. Destacó el papel de Jesús Domínguez Castillo, firme defensor de la evaluación competencial, que considera que el conocimiento histórico debe ser aplicable a situaciones y problemáticas reales (Domínguez Castillo, 2015).

El enfoque de esta metodología ha sido denominado “método del investigador” y estaba dirigido, de ahí el nombre, a chicos y chicas de entre trece y dieciséis años (Dickinson, 2000). En el ámbito británico se había llegado a la conclusión de que los jóvenes no estaban interesados en la Historia y en las Ciencias Sociales en general por lo que era necesaria una renovación del currículo. Esta situación generaba además impotencia entre los docentes y en 1981 los miembros del Seminario de didáctica de la historia expresaban planteamientos que hoy en día continúan desgraciadamente cada vez más presentes y hablan sobre “la urgente tarea de cambiar el enfoque en la enseñanza de la historia, adecuándola en la medida de la posible, a las necesidades y capacidades de los adolescentes (Seminario de didáctica de la Historia, 1981).

A partir de los años 90 surgieron otros grupos influidos por la Teoría Crítica como Kairós, Gea-Clío o colectivos como Cronos o Ínsula Barataria. Todos estos grupos pretendían combinar los contenidos de secundaria con una visión crítica de la sociedad y debe agradecerseles la incorporación de sujetos históricos y planteamientos historiográficos habitualmente ausentes de los libros de texto (López Facal, 2010).

Destaca el grupo “Cronos”, que se formó unos años después como un seminario dirigido al “fomento de una didáctica de las Ciencias Sociales orientada al estudio de problemas relevantes de nuestro mundo” (Cuesta, 2000). Daba importancia al comentario de textos —fuentes, textos historiográficos, etc.—, ya que consideraba que el punto de partida en la enseñanza de la historia descansa sobre la idea de aplicar un método activo, en el cual los alumnos deben reconstruir el pasado histórico, adquiriendo así hábitos de trabajo intelectual de acuerdo con su edad (Sallés Tenas, 2010).

### ***3.2. Didáctica para el estudio de escenarios de conflicto y la Guerra Civil.***

La I y la II Guerra Mundial, los genocidios que tuvieron lugar durante el siglo XX y el recrudecimiento de las técnicas bélicas asociado a la denominada “guerra moderna” despiertan el interés de los alumnos y nos permiten acercarnos a conflictos actuales, pero al mismo tiempo territorialmente alejados como la guerra de Siria o la persecución del pueblo kurdo. En el aula surgen preguntas complejas en torno al origen de la violencia como cualidad asociada a las sociedades humanas o incluso se cuestiona la evolución de unos seres humanos que a lo largo de la historia no han dejado de enfrentarse entre ellos, si cabe en la actualidad con mayor eficacia y virulencia. La esclavitud o el Holocausto nazi, uno de los más conocidos, pero ni mucho menos el único genocidio que tuvo lugar durante el siglo XX, son vistos como períodos especialmente oscuros en nuestra historia y a menudo difíciles de enseñar por su complejidad o su dimensión moral.

La didáctica de la historia, investigación sobre los problemas específicos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, tiene entre sus objetivos hacer que los alumnos conozcan los conflictos heredados que han repercutido en nuestra sociedad actual y aprendan a construir un mundo mejor (Valls y López Facal, 2011).

Muchos autores europeos y españoles han propuesto estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en las que se propone un acercamiento a escenarios de conflicto empleando fuentes orales o escritas como recurso. Dado que realizar un acopio de todos los autores que han tratado la didáctica de la historia en relación con etapas de conflicto, el estudio de fuentes o la dificultad que entraña impartir episodios que continúan despertando polémica mediática se ahondará en los autores más relevantes y en los proyectos didácticos que proponen un acercamiento a las fuentes, llevados a cabo tanto en el ámbito europeo como en el español.

En primer lugar, es necesario resaltar que la enseñanza de la Historia ha sido en los últimos años un motivo de debate y una fuente de polémica. Algunos autores señalan la existencia de fuertes reticencias por parte de algunos sectores, de las innovaciones didácticas que defienden la sustitución de los contenidos temáticos tradicionales por nuevas formulaciones en las que se favorece la participación activa del alumnado. La enseñanza de la Historia no solo es una fuente de polémica en el caso español y cabe encontrar debates similares en otros países de nuestro entorno (Andrew, R; McGlynn, C. y Mycock, A, 2010).

Autores como J. Dewey o R. Altamira consideraron que el tratamiento de las guerras en la enseñanza ha venido tradicionalmente vertebrado en torno a batallas, generales gloriosos, héroes o acontecimientos épicos que permitían inculcar en el alumnado determinados valores: “Este planteamiento tradicional y acientífico de la historia desarrolló un aparato didáctico raquítico que se fundamentaba casi exclusivamente en la narración (Hernández Cardona, 2000)”. Un suceso ocasionador de trauma colectivo como la Guerra Civil en España, el holocausto en Alemania o el pasado colonial en cualquiera de los países occidentales no está exento de dificultades.

Desde luego con el fin de los regímenes bajo los cuales tuvieron lugar los hechos que se consideran conflictivos, resultaba inimaginable continuar impartiendo en el aula contenidos de época franquista en los que la Guerra Civil era vista como una cruzada. A pesar de que la aproximación histórica al conflicto bélico en el aula ofrece perspectivas mucho más sugerentes que la mera descripción de las técnicas militares o la enumeración de antecedentes y consecuencias, generalmente este es el modelo actual que prima en las

aulas. Sin embargo, si existen propuestas didácticas que proponen el acercamiento a fuentes orales y escritas en torno a conflictos bélicos.

En el IES Las Lagunas (Málaga) durante el curso se abordó una actividad dirigida a los estudiantes de 1º de Bachillerato que consistió en llevar a la práctica un recurso propuesto por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular de Sistemas No Propietarios albergado en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sin embargo, los alumnos no trabajan directamente con la correspondencia original si no que elegían un personaje histórico conocido o anónimo y escribían una carta o una postal que esta persona pudo haber escrito a un familiar, amigo o familiar de un compañero muerto. El objetivo de esta actividad era que los alumnos de 1º de Bachillerato se pusiesen en la piel de su personaje y fuesen conscientes de las vicisitudes que se vivieron tanto en el frente oriental como en el occidental.

### **3.3. Historiografía en torno al conflicto y la Guerra Civil**

La idea de emplear fuentes epistolares como recurso didáctico proviene principalmente de la lectura de un libro de Verónica Sierra Blas dedicado a la correspondencia carcelaria durante el franquismo (Sierra Blas, 2016). La línea de investigación de esta autora se centra en las campañas de alfabetización en el frente y en el género epistolar como un medio que nos permite acercarnos a las vivencias personales de remitentes y destinatarios poniendo nombre y apellido a una gran masa anónima que generalmente permanece en los márgenes de la Historia. Centrándose en las escrituras del yo o egodocumentos como peticiones y pliegos de descargo, memorias, diarios íntimos, memorias y autobiografías y en especial las cartas, la autora propone acceder a las huellas escritas por hombres y mujeres anónimos cuyas vivencias, a diferencia de las de los personajes históricos “relevantes”, han sido relegadas fuera de los márgenes de la Historia. Como señala la propia autora de forma muy poética: “fue la necesidad de descender a lo más íntimo para conocer más y mejor este período de la Historia de España lo que llevó a buscar y rescatar todos estos productos personales” (Sierra Blas, 2016).

Son más comunes los trabajos en torno a la correspondencia de prisioneros durante el primer franquismo, pero es posible acercarse a los testimonios epistolares a través de investigaciones que abordan lo que Javier Cervera califica como exploraciones históricas sociales “desde abajo” (Cervera, 2017). El británico Michael Seidman profundiza en el día a día en las trincheras del bando republicano empleando como recurso cartas de soldados republicanos que habían pasado por los servicios de censura del Ejército Popular (Seidman, 1999). Los extractos de cartas analizados por Seidman proporcionan información sumamente valiosa sobre la desmoralización de los combatientes, las condiciones materiales en el frente, la desertión y las diferencias políticas en el frente. James Matthews en su obra *Voces de trinchera* pone el foco en el frente de Andalucía e incluye una selección de cartas obtenidas en el Archivo Militar de Ávila, que fueron conservadas gracias a su retención por parte del Servicio de Censura Republicano. Matthews expone la situación desesperada del bando republicano, cuyo ejército desgastado estaba a punto de agotar sus recursos (Matthews, 2015). También se han realizado recopilatorios de testimonios sobre voluntarios de las brigadas internacionales a partir de repertorios epistolares (Blanes, Sánchez, Quinn, 2014).

Carmen Ortiz, profesora de Historia en un instituto encontró un compendio de cartas en una bolsa que su abuela pretendía tirar a la basura. Tras comprobar que se trataba de la correspondencia que mantuvo su abuela, quién fue madrina de guerra, con sus ahijados, publicó junto a Manuel de Ramón un libro divulgativo en el que se incluyen las cartas de más de treinta soldados (Ortiz y de Ramón, 2003).

Finalmente, una obra sumamente curiosa sobre correspondencia epistolar en la Guerra Civil es “Letters from Barcelona”. El libro se compone por una selección de un amplio repertorio de cartas que Lois Orr, una socialista americana que viaja a Barcelona en 1936 con su marido para participar en la guerra y apoyar al POUM, escribió durante el periodo que permanece en Barcelona, (Orr, 2009). En ellas la atmósfera de la ciudad de Barcelona y de los círculos libertarios y comunistas en los que se movían ella y su marido y recoge la voz de toda una generación de revolucionarios que

viajaron a España para contribuir en lo que ellos consideraban una lucha por la revolución mundial.

Aunque se sitúe en un escenario muy diferente la obra de la premio novel Svetlana Aléxievich: *La guerra no tiene rostro de mujer*, en la que la autora reúne los testimonios de mujeres que formaron parte del ejército soviético, ofrece una perspectiva del conflicto bélico que enlaza perfectamente con la intencionalidad de este trabajo (Aléksievich, 2015). La autora rusa propone una visión intimista en la que los detalles que los manuales consideran generalmente nimios se vuelven centrales. Las cartas no suelen recoger tampoco grandes actuaciones heroicas, sino que al igual que en las narraciones de las mujeres soviéticas, queda espacio para los pensamientos más íntimos.

A pesar de que como se ha especificado previamente no se va a realizar un acopio bibliográfico de historiografía en torno a la Guerra Civil, debe tenerse en cuenta que las obras relevantes son muchas y que este trabajo se centra en la intervención educativa, no obstante, se van a citar algunas obras de consulta. Frente al discurso metahistórico que plantea la guerra como un error colectivo caracterizado por la arbitrariedad y la aleatoriedad aparecen líneas de investigación que eligen como eje temático la violencia ejercida sobre los civiles presentando un panorama muy diferente al del gran relato de la Guerra Civil española, con su protagonismo de héroes y villanos, su estilo cronológico centrado en episodios más o menos decisivos para el desenlace final y su valoración ponderada de errores y aciertos de cada bando (Sánchez, 2017).

Una de estas obras de consulta ha sido *Hasta la raíz* de Javier Rodrigo, enfocada en el análisis de la violencia, el trauma y el terror, que continúan presentes en las memorias colectivas de la Guerra Civil española. El autor parte del planteamiento de que el análisis de las violencias debe alejarse de las visiones deterministas que acuden al irracionalismo y la locura, incidiendo por el contrario en las responsabilidades colectivas (Rodrigo Javier, 2008).

Otra de las publicaciones de peso es la obra conjunta de Pablo Sánchez León y Jesús Izquierdo Martín: *La guerra que nos han contado y la que no*, en los autores transmiten sus reflexiones en torno a la transmisión de un marco narrativo de la Guerra Civil heredado y al peso que la familia, la

escuela, los medios de comunicación y los entornos académicos han podido tener en la cultura histórica democrática (Izquierdo Martín, Sánchez León, 2017).

#### **4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

La actividad propuesta para su aplicación en el aula consiste en la lectura y el estudio de cartas enviadas desde el frente y la retaguardia durante la Guerra Civil española. Está pensada para un grupo modelo con una ratio de 30 alumnos de 2º de Bachillerato.

##### **4.1. Metodología**

La actividad vendrá precedida de una preparación sobre el tema que se trabajará a través del estudio de fuentes secundarias como fragmentos de películas, documentales o libros. Posteriormente se pasará a la lectura de documentos originales con el objetivo de familiarizar al alumno con el trabajo de investigación a partir de fuentes. A través de una selección de misivas pertenecientes a familiares

Para ello el profesor dividirá a los alumnos por grupos según su criterio. Los grupos deberán ser heterogéneos y el docente tendrá en cuenta el comportamiento de los alumnos y sus capacidades antes de proceder a la formación de grupos de trabajo cooperativo. Para ello se seguirá la estrategia propuesta por Pere Puyolàs: en la elaboración de los equipos, de 5 miembros cada uno, se tendrán en cuenta aspectos como las posibles compatibilidades e incompatibilidades entre los compañeros, se mezclarán chicos y chicas y se procurará en general que el grupo represente la pluralidad presente en el aula. Atendiendo a la diversidad de los alumnos se procurará que los alumnos aprendan de forma significativa favoreciendo que estos regulen su propio aprendizaje e interaccionen entre ellos (Puyolàs Pere, 2002).

A cada grupo se le repartirá una carta diferente en la que no aparecerá la identidad del autor y una vez finalizada su lectura pondrán sus impresiones en común. A través de una selección de misivas pertenecientes a familias, madrinas de guerra o combatientes se presentará a los alumnos una

perspectiva polifónica de la Guerra Civil a través de las voces de personas que directa o indirectamente sufrieron las consecuencias del conflicto bélico.

Las cartas pertenecerán a individuos de estratos sociales, gradaciones dentro del ejército y afiliación política diversa cuya identidad no se desvelará a los alumnos hasta el final de la primera sesión. La clase, dividida en grupos de cuatro o cinco personas, procederá a la lectura de una epístola por grupo y debatirá con sus compañeros el nivel académico, el género o la postura política de la persona que la escribió. Posteriormente tendrá lugar una puesta en común mediante un debate controlado por el propio docente en la que se ahonde en los aspectos humanísticos de la contienda. Se requerirá a los alumnos la redacción de una respuesta de al menos una cara de extensión a una de las misivas originales tratadas en clase o un personaje histórico anónimo de su elección.

Puede elaborarse un guion en el que se expondrán los datos que deben extraerse del documento:

- Nivel educativo del autor.
- Ideas políticas claras o ausencia de interés por las mismas.
- Pertenencia al bando republicano o al sublevado.
- Frente o retaguardia.
- Género del autor.
- Posible destinatario.

Empleando los contenidos del tema se propondrán dos actividades al alumnado a partir de las cuales se efectuará la evaluación de la intervención. La primera actividad consistirá en que los alumnos escriban una respuesta a una de las cartas estudiadas. La respuesta del destinatario debe ser coherente y adecuarse al nivel educativo o a la militancia del remitente, es decir: la carta de un soldado prácticamente analfabeto a su mujer posiblemente incorpore faltas de ortografía y un lenguaje popular, mientras que una misiva entre dos altos cargos militares seguramente incorpore



aspectos militares y bélicos muy técnicos, un lenguaje técnico y un tratamiento protocolario determinado.

Los alumnos que así lo deseen pueden además subir hasta un punto en la nota final de la asignatura si crean un breve relato biográfico imaginativo a modo de diario de un individuo anónimo remitente o de un destinatario de alguna de las cartas estudiadas en clase. Se valorará la originalidad, la presentación y la inclusión de datos extraídos del temario de la asignatura.

La normativa autonómica recoge que el estudio de la Historia de España, que contempla el análisis de los procesos históricos, desarrolla capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico. Por otra parte, la normativa considera que la Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras. La propuesta que presenta este trabajo, en el que se precisa emplear las técnicas propias del pensamiento abstracto, requiere de todas las capacidades que enumera el currículo: el análisis e interpretación de las cartas, así como la redacción de misivas a modo de respuesta o de pequeños diarios de campaña en el caso de los alumnos que deseen subir nota, pone a prueba la comprensión lectora de los alumnos. Por otra parte, la complejidad de los temas que se debatirán en clase y el contacto con unas fuentes tan personales como las epistolares, serán útiles para el desarrollo de una necesaria visión crítica.

#### **4.2. Competencias básicas**

- Comunicación lingüística: Comprensión de fuentes primarias y elaboración correcta de una epístola.
- Matemática: El alumno debe situarse espacial y temporalmente demostrando sus conocimientos sobre el temario y haciendo referencia a hechos concretos.
- Competencia digital: Se valorará la búsqueda de información y recursos digitales.

- Cultural y artística: Los alumnos darán a la carta impresión de antigüedad empleando para ello manualidades.
- Social y cívica Se reflexionará sobre la naturaleza del conflicto bélico y se hará hincapié en la perspectiva más humana de la guerra trabajando la empatía histórica.
- Aprender a aprender: Aprendizaje autónomo.
- Autonomía e iniciativa personal: Desarrollo de una carta o relato original.

### 4.3. Objetivos de la propuesta

Los **objetivos generales** de la propuesta serán los siguientes:

- Identificar las causas y consecuencias de la Guerra Civil española.
- Encuadrar el conflicto en su contexto espacio-temporal y describir sus fases.
- Comprender las consecuencias de los conflictos bélicos para con la población civil.
- Entender la importancia de los valores democráticos.

Los **objetivos específicos** de la propuesta serán los siguientes:

- Analizar fuentes primarias y ser capaz de comentarlas.
- Poner en práctica una estrategia didáctica innovadora para el estudio de la Guerra Civil.
- Acercar el conflicto bélico a los alumnos empleando la empatía histórica como recurso.
- Profundizar en las condiciones de vida en el frente y en el papel del correo postal y las relaciones sociales.
- Reconocer el papel de las mujeres en la contienda.
- Elaborar un documento en el que aparezcan contenidos y acontecimientos históricos situados correctamente.

#### 4.4. Periodización

Cada sesión tendrá una duración de 55 minutos. Parte del trabajo se realizará fuera del horario escolar a modo de *Flipped Classroom*.

- 1º Sesión: En esta sesión los alumnos visualizarán el documental sobre la Guerra Civil: “Cartas en el tiempo”. Después se dividirá a los alumnos por grupos y se explicarán los criterios de evaluación y la metodología a seguir.

Fuera del horario escolar se empleará como recurso la *Flipped Classroom* y se exigirá a los alumnos la visualización del documental “Madrinas de guerra, cartas desde el frente. Los alumnos accederán vía internet a una serie de preguntas en torno al documental visualizado que deberán resolver online.

- 2º Sesión: Se repartirá a cada grupo una muestra de documentos originales que deberán leer. Las cartas elegidas serán lo más variadas que sea posible y deberán originar un debate animado.

- 3º Sesión: Redacción de cartas como contestación a las estudiadas en clase o a un remitente imaginario. Esta parte del trabajo se desarrollará individualmente.

- 4º Sesión: Exposición oral, lectura de las cartas en clase. Entrega de las mismas para su evaluación.

El trabajo optativo será entregado el día del examen como fecha límite.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Visualización de documental. Explicación de los criterios de evaluación y de la metodología de trabajo. División de los alumnos en grupos.	Se repartirán las epístolas a cada grupo.  Debate.	Redacción de las contestaciones a las cartas.		Presentación oral de las cartas en clase. Entrega para su evaluación.

## 4.5. Contenidos

2º de Bachillerato es un curso con una ingente cantidad de contenidos y a pesar de que el temario resulte a primera vista inabordable, la cercanía a la EBAU y la exigencia de las pruebas a lo largo de las tres evaluaciones, hacen necesario el estudio de la totalidad de los contenidos, lo que evidentemente dificulta la profundización.

Los contenidos dedicados en 2º de Bachillerato son bastante reducidos en comparación con los de otros temas de la asignatura y además se integran dentro del X Bloque. La II República. La guerra civil en un contexto de crisis internacional, que integra contenidos mucho más amplios, desde el bienio reformista hasta la sublevación militar, la estabilización de los frentes y el desarrollo del conflicto.

## 4.6. Evaluación

La intervención educativa se compondrá por varias actividades en las que los alumnos deberán participar activamente: debate, actividad obligatoria y actividad optativa.

- El debate en el que los alumnos pondrán en común sus impresiones sobre la carta que les ha sido adjudicada supondrá un 20% de la nota final de la asignatura. Se valorará la participación ordenada y respetuosa de todos los componentes del grupo.
- La redacción de la respuesta a alguna de las misivas propuestas o la elección de un personaje imaginario coherente como destinatario supondrá un 30% de la nota final de la asignatura. La epístola se evaluará mediante una rúbrica<sup>2</sup>. La rúbrica es un elemento indispensable para la evaluación de la intervención didáctica. Su finalidad es ayudar al docente a evaluar el trabajo de los alumnos y dado que los alumnos

---

<sup>2</sup> Véase anexo I.

también tendrán acceso a dicha rúbrica desde el comienzo de la actividad, podrá resultarles de ayuda conocer qué es lo que se les exige.

- Se dará la posibilidad de subir nota a los alumnos que decidan redactar un pequeño diario o biografía de un soldado, miliciano/a, enfermera o madrina de guerra. Este trabajo extra supondrá un punto más en la nota final valorándose una redacción cuidada y una presentación original. Esta parte de la actividad será optativa para no sobrecargar a los alumnos con trabajo extra en un curso tan demandante como es 2º de Bachillerato, dando a su vez la oportunidad de subir nota a quienes necesiten una media alta o simplemente tengan especial interés en la asignatura. Esta actividad se valorará también mediante una rúbrica<sup>3</sup>.

#### **4.7. Criterios de evaluación**

##### **4.7.1. Contenidos del currículo:**

Bloque 0: El método histórico: respecto a las fuentes y a la diversidad de perspectivas.

1. Localizar fuentes primarias (históricas) y fuentes secundarias (historiográficas) en bibliotecas, internet, etc y extraer información relevante a lo tratado, valorando críticamente su fiabilidad.

2. Elaborar mapas y líneas del tiempo, localizando las fuentes adecuadas, utilizando los datos proporcionados o sirviéndose de los conocimientos ya adquiridos.

3. Comentar e interpretar fuentes primarias (históricas) y secundarias (historiográficas), relacionando su información con los conocimientos previos.

---

<sup>3</sup> Véase anexo II.

4.Reconocer la utilidad de las fuentes para el historiador, aparte de su fiabilidad.

Bloque X. La II república. La guerra civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939).

1. Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas.

Se incluye únicamente el tercero de los criterios de evaluación del currículo de la Rioja ya que los restantes se dirigen al estudio de la II República y al de la literatura de la denominada Edad de Plata.

**4.7.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable.**

En primer lugar, se ha prestado atención a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje evaluable que introduce la normativa autonómica para el estudio de las fuentes y el de la Guerra Civil.

***Estándares de aprendizaje evaluables:***

Bloque 0: El método histórico: respecto a las fuentes y a la diversidad de perspectivas.

1. Busca información de interés (en libros o internet) sobre la importancia cultural y artística de un personaje históricamente relevante, hecho o proceso histórico y elabora una breve exposición.

2. Representa una línea del tiempo situando en fila los principales acontecimientos históricos relativos a determinados hechos o procesos históricos.

3. Responde a cuestiones planteadas a partir de fuentes históricas e historiográficas.

4. Distingue el carácter de las fuentes históricas no sólo como información, sino como prueba para responder las preguntas que se plantean los historiadores.

Bloque X: La II república. La guerra civil en un contexto de crisis internacional (1931-1939).

Nuevamente se obvian los que no están dedicados a la evaluación de contenido que no se corresponda con el período abordado en este trabajo:

1. Representa una línea del tiempo desde 1931 hasta 1939, situando en ella los principales acontecimientos históricos.

2. Especifica los antecedentes de la Guerra Civil.

3. Relaciona la Guerra Civil española con el contexto internacional.

4. Compara la evolución política y la situación económica de los dos bandos durante la guerra.

5. Especifica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la guerra.

6. Sintetiza en un esquema las grandes fases de la guerra, desde el punto de vista militar.

Se incluyen aquí los **estándares de aprendizaje evaluables de elaboración propia** para la valoración de la intervención educativa propuesta, aunque algunos hayan sido extraídos directamente de la normativa autonómica, otros han sido adaptados para esta unidad didáctica:

1. Conoce las causas, el desarrollo y las consecuencias de la Guerra.
2. Diferencia etapas y fases en las que se divide el proyecto.
3. Relaciona la Guerra Civil española con el contexto internacional.
4. Explica los costes humanos y las consecuencias económicas y sociales de la contienda.
5. Analiza la repercusión del conflicto sobre la población civil.
6. Explica las condiciones de vida en el frente y la retaguardia.
7. Describe la participación de las mujeres en la Guerra Civil.
8. Interpela correctamente fuentes primarias y secundarias.
9. Entiende la importancia de los valores democráticos.

## **5. REPERTORIO DE FUENTES**

Cuando se inicia la Guerra Civil el correo postal estaba ya consolidado en España como medio de comunicación habitual. El género epistolar puede convertirse en una ventana abierta a la cotidianidad de la vida en el frente y la retaguardia. La estabilización de dos frentes generó en cuestión de meses dos administraciones con su correspondiente sistema postal. El correo pasó a ser un instrumento fundamental ya que como señala Javier Cervera muchas relaciones dejaron de ser personales para ser postales (Cervera Gil, 2016).

Una cuestión que puede señalarse a los alumnos es que se produjo un cambio en muchas administraciones, esta situación no solo produjo demoras en el correo, sino también situaciones paradójicas como la puesta en marcha del servicio de correos en manos de los franquistas con sellos en los que figuraba aún el vocablo “República Española”.



Se incluye un repertorio epistolar con cartas destinadas a la aplicación de la presente propuesta educativa. Las cartas han sido extraídas de trabajos e investigaciones en los que se transcriben documentos originales. La temática de las mismas es diversa y también sus destinatarios. Las cartas proporcionan una visión de la guerra desconocida y muy diferente a los grandes análisis políticos o tácticos. La censura, más eficaz en el bando sublevado que en la España leal al frente popular, no impidió que los combatientes desde el frente y sus amigos o familiares desde la retaguardia dejaran para la posteridad sus impresiones más íntimas: el hambre, el hastío, la dureza de la vida en la trinchera, pero también la añoranza, el compromiso político, el alivio al recibir noticias de un familiar e incluso los pequeños momentos cotidianos de felicidad. Desgraciadamente la censura, la posible destrucción de correspondencia republicana con el fin de la Guerra Civil para evitar represalias o la dificultad de acceder a fuentes que continúan en posesión de los familiares dificultan el acceso a la documentación epistolar. Además, no es fácil tener acceso a documentos digitalizados. Se dará a los alumnos la posibilidad de escribir cartas haciéndose pasar por enfermeras o milicianas, sin embargo, ha sido imposible incluir en la selección que se ha efectuado para este trabajo cartas escritas por mujeres. Sí ha sido posible el acceso a documentos epistolares que los soldados dirigieron a las madrinas de guerra, a sus novias o a sus esposas, que resultan de una utilidad enorme ya que el docente puede abordar las relaciones de género a partir del estudio de las misivas.

### **5.1. El soporte.**

Durante la Guerra Civil y especialmente en la zona controlada por los republicanos escasearon tanto papel como sellos. Muchos soldados emplearon la “Tarjeta postal de campaña” gratuita como soporte y muchas veces se escribía en perpendicular para aprovechar hasta el último centímetro de papel. En ambos bandos las postales con motivos propagandísticos abundaron<sup>4</sup>. Los alumnos pueden hacer diseños

---

<sup>4</sup> Véase anexo 3.

imaginativos, incorporar sellos y postales fotocopiadas o incluso manchar de barro o teñir el papel para darle un aspecto más realista.

## **5.2. El lenguaje**

Los oficiales y cargos medios se expresaban de forma culta e incluso literaria, pero en una España en la que el 25% de la población era analfabeta, muchos españoles escribían como hablaban<sup>5</sup>. El analfabetismo fue mayor en las filas republicanas que entre los franquistas, pero durante la guerra el gobierno republicano trató de otorgar a los ciudadanos una cultura elemental.

Es importante que el lenguaje empleado por los alumnos en la redacción de las epístolas se adecue al estrato social del personaje elegido.

## **5.3. Selección de cartas**

Algunas de las fuentes que acompañan a este trabajo contienen intencionadamente faltas de ortografía y expresiones coloquiales, dado que se han transcrito paleográficamente respetando su estructura original y sin realizar ningún cambio en el contenido.

### **5.3.1. Cartas a autoridades y personajes públicos.**

Resultan muy curiosas las cartas que los soldados republicanos enviaban cuando aprendían a escribir. Ronald Fraser recoge lo siguiente: “Una vez todos los hombres de su unidad hubieron aprendido a leer y a escribir a Núñez le conmovía verles coger un periódico y leerlo, presos de excitación, deletreando letra a letra. Luego se sentaban para escribir dos cartas. La primera era para sus esposas, para decirles que habían aprendido a escribir. La segunda iba dirigida a La Pasionaria y en ella le daban cuenta de la buena noticia: habían vencido al analfabetismo (Fraser Ronald, 1979). Un ejemplo de este tipo de misiva, plagada de errores ortográficos que evidencian una reciente alfabetización es la carta que el soldado Cayetano Crespo dirigió al Ministro de Cultura, Jesús Hernández<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> Fundación Juan March Archivo Linz de la transición española.

<sup>6</sup> Véase anexo VI.

## ***Carta I***

El Escorial Julio de 1937

Camarada Jesús Hernandez salud. Deseo que esta encuentre bien, asi como yo Esta es la segunda carta que escribo. La primero la escribi a mi madre, y ahora te escribo a ti paro que veas como trabajo y para decir te que estoy muy agradecido a las Milicias de la Cultura del Hogar del Soldado de la Tercera división que me enseñan a leer y escribir, Deseandote muchos aciertos, queda tuyo y de la causa:

Cayetano Crespo

El gobierno republicano trató de hacer frente al analfabetismo lanzando iniciativas tanto en la retaguardia como en el frente. Se acuñó un discurso que llamaba a vencer al fascismo con las armas, pero también con los libros. Un ejército culto estaba más preparado a nivel táctico. La cultura en el ejército era fundamental para fortalecer el ideario político de los soldados, pero de poco servía educar políticamente a los soldados o a la retaguardia si la mayoría de ellos no conocía ni las primeras letras (Fernández Soria, 2007). A pesar de que las condiciones materiales de un conflicto bélico no son las más adecuadas para el desarrollo de iniciativas culturales, durante la guerra tuvo lugar una inaudita actividad educativa que llegó a las primeras líneas del frente. Bajo la premisa de que la cultura también se defendía en los campos de batalla, la FETE creó en 1936 un servicio denominado “Cultura del miliciano” cuya finalidad era luchar contra el analfabetismo en colaboración con la Comandancia Militar y el Comisariado en la educación política del ejército (Fernández Soria, 2007)<sup>7</sup>. En 1937 se da un paso más y se crean las “Milicias de la Cultura” impulsadas por la extendida idea de que la lucha contra el fascismo debía acompañarse de la lucha por la cultura del pueblo (Antón Francisco, 1937). Estaba previsto el reclutamiento de funcionarios para que instruyesen a los soldados, pero el elevado número de voluntarios, que pronto se estructurarían a nivel militar, hizo que no fuese necesario. Los

---

<sup>7</sup> FETE: Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza.

maestros, profesores y estudiantes que se presentaron voluntarios para desempeñar la labor instructora llevaron el mismo modo de vida que cualquier otro soldado. Vicente Salas Viu describe en su diario una de estas improvisadas escuelas a las que se dio el nombre de “rincón de la cultura” (Salas Viu, 1937):

21 de septiembre de 1937

“Aquí, a pocos metros de las líneas enemigas, en la misma trinchera, donde estallaban los morteros y las bombas de mano del contrario, donde las balas explosivas de sus ametralladoras y de sus fusiles en un instante fugaz nos arrancan la vida; aquí mismo los soldados han socavado la tierra con sus bayonetas, la han abierto para tallar una repisa en la que se alinean unos libros, un banco de arena donde sentarse a leerlos, una pared en la que está clavado el diario mural. Fotografías, consignas, artículos de los combatientes, artículos de los líderes políticos (...). Cuando llega el relevo de su puesto en el parapeto, los soldados, mis camaradas, vienen aquí, al “rincón de cultura”, ¡rincón de cultura en la trinchera!, y reanudan la lectura ininterrumpida. Hay otros que apoyan un cuaderno en las rodillas y concluyen de hacer unas cuentas, unos ejercicios que tienen pendientes. Hay que aprovechar el tiempo. Los hay que escriben por primera vez, con esa gravedad y atención del que empieza a conocer su letra, a sentirse capaz de anudar todo seguido unas palabras precisas. Los soldados trabajan. Se afanan por aprender. Saben muy bien que la cultura es un arma eficaz contra el fascismo”.

La tarea alfabetizadora de las Milicias de la Cultura, cuya labor agradece en su carta Cayetano Crespo, tenía una enorme dimensión ideológica de la que fueron conscientes los propios soldados y que explica porque sus primeras cartas se dirigieron a familiares próximas y autoridades militares o personajes políticos como Dolores Ibarruri. “

No debe desdeñarse la importancia que pueda tener para el alumnado la lectura de documentos como la carta de Cayetano Crespo, testimonio de que en nuestro país la educación básica ha sido durante mucho tiempo un privilegio.

### **5.3.2. Cartas a amigos y familiares**

La correspondencia entre soldados y sus amigos o familiares en general no incorporaba datos especialmente relevantes, en parte, esto se debía a la censura militar. Como es obvio no podían revelarse posiciones ni datos técnicos y además los soldados debían cuidar el contenido de sus cartas evitando el derrotismo. Entre las filas del Ejército Republicano, donde la censura no fue tan eficiente, muchas de las epístolas mostraban a unas tropas profundamente desanimadas y el hambre era un tema habitual en las cartas. Sin embargo, algunas veces los combatientes se autocensuraron para tranquilizar a sus familiares. La irregularidad del correo dificultó la comunicación entre el frente y la retaguardia, como puede verse en la siguiente carta, no siempre era fácil contactar con los seres queridos.

#### ***Carta II***

Penagos, 15 de mayo de 1937

Estimado cuñado:

Salud te deseo en compañía de tus compañeros y amigos. Yo por la presente sin novedad.

Quico, cuando te ingresaste en fila mi primera preocupación fue escribir a casa preguntando por tus señas, pero me contestó Benita que estabas en Santoña y no me las mandó. Después estando en la Loma del Árbol, un compañero me llevó la noticia de que te había visto en Villaescusa de Ebro, pero no sabía tus señas. Hasta que mi mujer me las ha mandado no podía escribirte, ya que tú no me has escrito y debes hacerlo donde quiera que te halles. Ya sé que tienes una niña, por lo que te felicito. De toda la familia tengo noticias constantemente. Todos bien. He bajado (a la plaza) con pesar de no verte por las múltiples ocupaciones. Otra vez será.

Tu cuñado que te quiere, F. Sainz G.

P. D. Contesta pronto y dime dónde estás.

Tarjeta postal de campaña de Facundo Sainz a su cuñado, Francisco Llata Castañedo. Penagos, 15 de mayo de 1937.

Centro documental de la memoria histórica, Salamanca.

### **5.3.3. Cartas a las madrinas de guerra**

La figura de la madrina de guerra surgió en Francia durante la I Guerra Mundial, los testimonios más antiguos datan de 1914 y pronto de internacionaliza, de forma que en la II Guerra Mundial hubo madrinas de numerosas nacionalidades, no faltaron las españolas exiliadas que mantuvieron correspondencia con los aliados y las mujeres que desde el seno de España enviaron cartas a los voluntarios de la División Azul. Se prestará especial atención a las cartas dirigidas a las madrinas de guerra, que seguramente despierten el interés de los alumnos. ¿Quiénes fueron las madrinas y cuál fue el papel que jugaron en la Guerra Civil?

Muchos soldados que no tenían familiares, esposa o novia solicitaban mediante un anuncio en el periódico su deseo de ser “amadrinados”, es decir de cartearse con alguna mujer. En muchas ocasiones las cartas adquirían un cariz romántico y algunas madrinas se casaron con sus “ahijados”.

Tradicionalmente se ha pensado que la Gran Guerra tuvo un papel fundamental en la emancipación de la mujer.

“La retórica oficial invitaba a las mujeres a sustituir a los hombres en la retaguardia para que la producción industrial no se paralizase. Sin embargo, no son pocos los que piensan que la tendencia, tanto en Francia, como en Gran Bretaña o en Italia era ensalzar “labores típicamente femeninas. (...) La prensa y la literatura ensalzaban sobre todo tareas como las de la enfermera, la dama de caridad o la madrina de guerra. La figura de la madrina de guerra sirvió para reforzar el papel tradicional que desde siempre se había asignado a la mujer como salvadora y consoladora en la retaguardia, el llamado segundo frente (De Ramón y Ortiz, 2003.”.

Mientras que hubo mujeres que combatieron en el bando republicano, en el sublevado las mujeres solo pudieron participar de dos formas: como madrinas de guerra o como enfermeras. Mientras que en el bando

republicano la aparición de la madrina de guerra es tardía y fugaz, en el sublevado el amadrinamiento adquirió un carácter casi institucional y organizaciones como Sección Femenina jugaron un importante papel animando a las mujeres a convertirse en madrinas de guerra como servicio a la patria. No se trató de una figura nueva ya que desde la llamada “Guerra de África”, muchas señoritas adoptaron como ahijados a soldados que luchaban en el norte de Marruecos. Falange de las Jons propone en un momento inicial de la contienda un modelo de mujer más participativo que el que presentaban las organizaciones confesionales para aprovechar el ansia de unas mujeres que deseaban realizar actividades al margen de sus tareas domésticas. Con el fin de la guerra retornaron de nuevo al hogar.

### ***Las madrinas republicanas***

Con el estallido de la Guerra Civil hubo mujeres que se incorporaron a filas como milicianas. La presencia de mujeres combatientes en el frente fue una novedad en toda Europa, posteriormente en Rusia también produjo la incorporación de mujeres a la causa partisana y al ejército rojo. Las milicianas se enfrentaron a la mentalidad misógina de su época. No solo se puso en duda su experiencia y preparación militar para incorporarse al frente, tan escasa como la de muchos de los jóvenes llamados a filas, sino su “virtud”. Las milicianas que se incorporaron a las milicias populares antifascistas fueron asimiladas a la figura de la prostituta, de ahí nació la leyenda negra que asegura que las milicianas “habían causado más muertes que el enemigo”. Poco a poco la mujer fue relegada a la retaguardia. Las mujeres participaron en las tareas de fortificación y trabajaron en la industria bélica. También se convirtieron en madrinas de guerra, ocupación que enlazaba con la visión tradicional del papel de la mujer y era más del agrado de los soldados que la de miliciana. Desde 1938 comienza a aparecer la figura de la madrina. Su comportamiento y sus cometidos difería del de las madrinas franquistas, que no se desplazaban hasta el frente, mientras que las republicanas visitaban a sus ahijados, charlaban y cocinaban para ellos, lavaban y planchaban su ropa...

“El soldado republicano no acepta a la mujer combatiente. Prefiere sus visitas esporádicas con un objetivo determinado: lavar, coser o hablar. Estos deseos se ven satisfechos con las visitas periódicas de las madrinas de guerra que son sus verdaderas camaradas. No presumen. Saben hablar de algo más que de Clark Gable. Conocen nuestra lucha. Laboran en su sindicato y también se incorporaron al movimiento de su clase. No por ello han perdido su feminidad (Iglesias Rodríguez, 1991)”.

A pesar del supuesto cuestionamiento de algunos de los roles tradicionales de género durante la II República, el papel de la mujer en ambos bandos fue secundario. Además, la participación de las madrinas de guerra en el bando republicano fue prácticamente residual no solo debido a la corta duración de la contienda, sino también al temor de que se interceptase la correspondencia. Por otra parte, muchas mujeres republicanas prefirieron visitar a los soldados en el frente que enviarles cartas. Finalmente, amplios sectores consideraban antirrevolucionaria la figura de la madrina. Tampoco resulta fácil acceder a este tipo de documentación ya que, con la derrota republicana, soldados y madrinas destruyeron todo vestigio en muchas ocasiones para evitar represalias.

Centrándonos en los aspectos formales de la correspondencia, las cartas que soldados republicanos y madrinas intercambiaban estaban encabezadas por fórmulas como “Saludos revolucionarios” o “Salud y República” (Nash, 1999). Sin embargo, la comunicación solía ser mucho más distendida y tradicional que la fórmula de encabezamiento. Estos detalles deben ser adoptados por los alumnos que reproduzcan una carta de una madrina a un soldado o viceversa. Al igual que en el bando franquista, los soldados hacían propuestas de matrimonio o requerían muchachas bonitas y decentes con las que mantener una correspondencia, aunque si se daban casos de soldados interesados en mantener discusiones políticas, algo impensable en el bando sublevado (De Ramón y Ortiz, 2003).



### ***Las madrinas del bando franquista***

En la zona ocupada por el ejército sublevado las mujeres no tuvieron la posibilidad de incorporarse al frente y salvo excepciones, no ocuparon los trabajos desempeñados por los hombres. Su contribución a la causa debía limitarse a permanecer en la retaguardia realizando las labores propias de su sexo (De Ramón y Ortiz, 2003). Los trabajos que desempeñaron, como enfermeras o en comedores infantiles de Auxilio Social, eran coherentes con el papel de cuidadora y madre que se mantendría para la mujer durante el régimen franquista. La madrina de guerra era una figura que enlaza a la perfección con la visión tradicional de la mujer asociada a la ideología del nuevo régimen. La tarea llegó a ser vista como un deber patriótico con una importante carga simbólica. Los “Saludos revolucionarios” republicanos se sustituyen por encabezamientos del tipo: “Saludo a Franco”, “Arriba España” o “Viva la Legión”.

El contenido de las cartas, no obstante, no variaba excesivamente respecto a la correspondencia que mantuvieron los republicanos y sus madrinas.

La selección de cartas que se expondrán a continuación se dirigía a Carmen Sánchez, universitaria antes de la guerra que se implicó activamente en Auxilio Social y el Movimiento Nacional, y que durante la guerra desempeñó las labores de madrina de guerra y de enfermera.

Se carteó con más de treinta soldados, algunas veces usando el nombre de Rocío en lugar del propio. También fue posteriormente madrina de voluntarios de la División Azul. Sus ahijados tenían la categoría de oficiales o tenientes por lo que el lenguaje empleado en las cartas es culto, aunque se ha mantenido en la selección la ortografía original y se han transcrito sin modificar los errores de redacción:

### **Carta III**

27 de septiembre de 1938

Frente de Valencia 27-9-38

Srta Carmén Sánchez

Sevilla

¿Querría V. ser mi madrina de guerra? No tengo novia, ni madrina. Tengo cumplidos los 30 años. Soy teniente, abogado y médico. He estado destinado en la Legión hasta julio del año pasado en que me reclamaron para este Cuerpo. Llevo 24 meses de campaña. No sé qué más decirte de mí. Ah, sí; que soy baturro; y que en esta vida monótona de guerra estabilizada el tedio nos consume. Y querría leer algo y escribirme con alguien; con alguna mujer de espiritualidad que me haga creer que no vivo en el limbo. Porque (sic) la madrina no la concibo de otro modo: una poquitín madre, otro poquito de hermana de la caridad, otro poquillo novia; y un 98% de amiga leal, con quien expansionarse espiritualmente y con quien llegar a pasear por el jardín de la ilusión. Que en el orden de los sentimientos y en el de los afectos, somos algo más de barro pecador. Algo así sucede con la ley de los yones.

Quiere, pues, ser V. mi (ilegible)?

Este papel y este sobre son cogidos del macuto de un rojo muerto. Y lo bueno es que no tengo otro en el que escribir a V.

Suyo affmo

Mariano C. Juste

Teniente

Legión de flechas negras

1º regimiento

Estafeta 24 (Teruel)

Carta de Baldomero Morales Sánchez

27 de octubre de 1937

#### **Carta IV**

Peñarroya 27 octubre 1937

Simpática madrina:

Recibo tu segunda carta con más alegría todavía que la primera, porque la verdad no se explicarme que es lo que me atrae nada más ver el sobre y figúrate que será cuando la abro.

Lo primero que leo es lo del viaje y te digo que cuando hagas otro “viaje” aunque sea en tren, me pones cuatro letras, que no te consiento lo que me has hecho ahora, ya te decía en otra que era mi segunda alegría el recibir las cartas, aunque tu no lo creas, en fin, tu harás lo que tu conciencia te dicte.

Y como sé que tu conciencia es buena (...) no ocurrirá más. ¿Verdad Carmina?

Carmina voy a hablarte por segunda vez en serio. Te decía y te vuelvo a decir que no tengo aquí ni una foto siquiera y que si la tengo que me caiga encima un cañonazo (sic) marca Felipe del quince y tu sin embargo no quieres mandar nada, me desengañas pronto ¡De verdad Carmina! No creo que habrás olvidado el juramento en el que te decía yo que no tenía ninguna, en cuanto nos den descanso o nos revelen te prometo que la haré y te la enviaré.

Pero mándame una foto tuya por toito lo que más quieras, aunque la dedicatoria sea de acuerdo al fandanguillo que me pones.

Baldomero Morales

## **Carta VI**

Sexta carta (12 de junio de 1938)

+ Cota 1984- Domingo 12-6-2º A.T

Simpatiquísima amiga Carmina: Con un día infernal en las estrivaciones (sic) del Pico Javalambre que no nos ha ni permitido oír misa, no se puede operar y por eso, aquí me tienes, metidito en mi tienda de lonas alternando, después de comer la sopa de coñac con la cuartilla, mientras que el agua azota con ruidos unisonos la impermeabilidad de las paredes que me sirven de albergue.

No te puedes figurar lo que presumo. Tus cartas me llegan con más regularidad que a los esforzados compañeros que acostumbran a recibirlas todos los días de sus novias. A algún intencionado se le ha ocurrido que molesto demasiado a mi madrina sevillana. Y pienso que tiene razón, tres cartas a la semana es demás, para quien, como tu lleba (sic) una vida atareada. En fin, que así sea. Como soy algo egoísta me aprovecho de esta ocasión y me distraigo todo lo que puedo.

Bien Carmina, celebro prosperes en tus aficciones (sic) caseras, y que sepas hacer todas esas cosas que deben ser aspiraciones propias. ¿También cambiaste moralmente?

Os admiro. Que difícil me sería a mí hacer vuestros menesteres al lado de un enfermo que yo siempre me lo figuro repulsivo; y tu lo haces con agrado.

A mí, no me cambió la guerra, Carmina. Te aseguro que cuando empezó el movimiento, ¡era tan grande el fervor que en ello puse! No me acuerdo de llevar en toda la campaña, ningún berrinche.

Los mayores sacrificios los hice siempre con satisfacción, y hoy, a pesar de lo prolongada que es, no tengo ataques de tedio que me han invadido en ocasiones anteriores a la revolución. Yo cambié unos años antes: cuando se me ocurrió, como medio más fácil de probar el sabor de la vida aventurerairme de voluntario a Marruecos y allí hacer vida de colonizador como me lo habían imbuido las novelas que del ambiente aquel había leído. Entonces, a pesar de la suerte que como siempre me acompañó, sufrí muchas

contrariedades y estuve a punto de saltar toda mi vida por la tangente. Era muy joven para resistir aquellas pruebas y sí cambié de tal forma que cuando mi madre me vio 11 meses después de mi partida, se hacía cruces y me costa (sic) que se arrepintió de lo que ella había llorado por lo que ella había creído una calaverada. Tengo un padre que yo considero, por lo que me quiere, débil, y así me verás, desde hace muchos años que en mi vida nadie ha intervenido siempre he hecho lo que mi corazón ha dictado. Mis virtudes, si existen, al Cielo Misericordioso se deben. Mis defectos a mi carácter indomable nunca he puesto nada de mi parte para corregirme. Y estoy orgulloso de ser como soy. No sé si será exceso de franqueza, pero un sacerdote intimo amigo, me ha dicho que tengo madera de santo. De santo que será. Me decía no ha muchos días que no se explicaba como con mi vida, que a él se le antojaba un poco libre, antes del movimiento he permanecido siendo como soy. En fin, Carmina. Todo esto te debe importar poco, aunque seas buena amiga. Divago algo ¿verdad?

Ayer tuvimos una operación muy bonita. Hubo (sic) que pasar un pinar bastante largo y cuando estábamos en el centro de él, el enemigo con valentía de soldados españoles que eran reaccionó de forma tan violenta que nos preocupó. Todos los nuestros se pegaron a los corpulentos y viejos pinos de tal manera que las bajas parecían imposibles; luego que el primer movimiento pasó, vi a algún herido de los nuestros, ¡que tiros! Que la Virgen del Carmen me perdone; pero lo primero que se me ocurrió fue desear para mí uno de ellos, ¡todos en los brazos! Lo comprendes todo. Como dice Millan Astray, los que mueren son pocos y los heridos van a la retaguardia a ver a nuestras enfermeras (sic) guapas. Yo pensé en Sevilla.

Casi comprendo tu preocupación que te trae nerviosa. Hospital, cursillos, ejercicios. En fin que esperas muy pronto ser enfermera de primera. Así sois todas las buenas. Lo mismo espera mi hermana. Exito y haz los posibles por congeniar con las hermanas monjitas.

Claro que no, Carmina. Cuida mucho a tu otro ahijado. Es más merecedor que yo de tus atenciones. Esa clase de soldados deben ser los predilectos de Franco. Seguramente que cuando salió de su casa no le preocupaban lo más mínimo nuestras cosas.

Yo no tengo madrinas. Me escribió, sin yo saber nada, no hace mucho una Canaria y me daba excesivo jabón. La (sic) contesté con cierto laconismo y me volvió a escribir otra carta bastante empalagosa. La comparé con las tuyas y la rompí. Se me olvidaba ¡pobre tu otro ahijado! En los pueblos los civiles se inchan (sic) y en las ciudades los alemanes ¿no? ¡Todo por la patria!

Bueno Carmina. Hasta la tuya. Te recuerda con afecto tu ahijado

Luis

Arriba España

## **6. DISCUSIÓN**

Una estrategia de innovación requiere una preparación detallada y tiempo, esto último es precisamente la primera dificultad que entrañaría la aplicación en el aula de intervención didáctica propuesta en el presente trabajo. La amplitud de los contenidos y la proximidad de la EBAU complican enormemente la adopción de estrategias innovadoras. Esta ha sido la razón principal para que la duración de la actividad propuesta no supere la semana. El desarrollo de las clases no siempre se ajusta a las expectativas previas del profesor y muchas veces las sesiones tienden a alargarse. Por este motivo se añade un día de margen, previendo diferentes imprevistos, en la temporalización. Es importante que la actividad se proponga a los alumnos de la forma más clara y concisa posible ya que esta puede convertirse en una carga de trabajo tanto para el alumnado como para el profesor en el caso de que no se planifique adecuadamente. Puede aducirse que en un curso con el nivel de presión que caracteriza a 2º de bachillerato es preferible seguir el temario y reducir las interrupciones a la preparación de comentarios de texto y exámenes modelo para la EBAU. Sin embargo, variar la metodología proponiendo una actividad de este tipo no tiene porque ser contraproducente e incluso puede ayudar a afianzar los contenidos del temario. Además, el contacto con documentos y la redacción de cartas o pequeños diarios es una

forma diferente de mejorar expresión escrita y comprensión lectora, habilidades fundamentales para la elaboración de comentarios de texto.

La actividad puede acarrear otros problemas y es posible que los alumnos acostumbrados a la memorización manifiesten fuertes reticencias frente a una actividad en la que se evalúa también la originalidad y calidad de la redacción. Por otra parte, es muy posible que muchos de los alumnos no tengan un gran interés en la materia y la percepción que se hayan formado a lo largo de la secundaria influirá enormemente en la acogida que se dé al proyecto. Para quienes no estén demasiado interesados en las Ciencias Sociales puede suponer una dificultad añadida enfrentarse a trabajos fuera de la metodología tradicional y los alumnos pueden preferir métodos más conservadores si perciben que los proyectos, por interesantes que les puedan resultar, les roban tiempo. El docente debería liberar de trabajo innecesario a la clase para que los alumnos puedan profundizar en la actividad. No es aconsejable que la evaluación para la que se plantea esta intervención didáctica se requiera la entrega de deberes o se planteen otras actividades obligatorias.

Ya se ha hecho referencia a los alumnos no interesados en la materia, pero en una clase de bachiller de humanidades o ciencias sociales es posible que la actividad despierte más interés. Para los alumnos que pretendan acceder a estudios universitarios del campo de las ciencias sociales o las humanidades una actividad en la que se les abra la puerta de la investigación puede resultar enriquecedora. Una de las principales dificultades a la que se enfrentan los alumnos de cualquier rama en el tránsito entre la etapa escolar y universitaria es el cambio de registro y la exigencia de una mentalidad investigadora que no han desarrollado de forma previa. El salto entre ambas etapas resulta a menudo complicado e incluso puede traducirse en un descenso en las notas que tal vez pudiera paliarse sustituyendo la ingente cantidad de contenidos requeridos en 2º de bachillerato por trabajos en los que se fomente la producción de conocimiento histórico a partir de la indagación.

Otra de las posibles complicaciones a las que puede enfrentarse el docente es la falta de base que presentan los alumnos que cursan cualquiera de las ramas del bachillerato científico. Parte del alumnado no cursa Historia

del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato y carecen de conocimientos fundamentales para abordar el estudio de Historia de España en 2º de Bachillerato. Abordar el estudio de la Guerra Civil española sin conocer el contexto internacional y procesos históricos acaecidos a lo largo del siglo XX como las dos guerras mundiales, los procesos violentos, el auge de los totalitarismos y los genocidios, lleva a una comprensión superficial y aislada del conflicto<sup>8</sup>. Finalmente puede achacarse a la intervención educativa propuesta en este trabajo que las operaciones militares, los personajes decisivos y las decisiones políticas pasan a un segundo plano, sin embargo, la intención del trabajo es presentar un proyecto innovador cuya finalidad sea despertar el interés de los alumnos e iniciarles en la actividad investigadora combinando recursos como la microhistoria y la empatía histórica. En ningún caso se pretenden sustituir los contenidos del currículo educativo sino completarlos y afianzar la confianza de los estudiantes ante los documentos escritos.

## **7. CONCLUSIONES**

Este trabajo nace de mi experiencia durante mi breve paso por la enseñanza secundaria a lo largo del período de prácticas de máster y de las cuestiones surgidas en el transcurso de las mismas. El contacto con fuentes primarias y especialmente la redacción de comentarios de texto, requeridos en la EBAU, suscitan incluso temor entre muchos alumnos. Si bien no realicé mis prácticas con alumnos de la etapa de bachillerato y parto de mi experiencia en la secundaria obligatoria, soy consciente de la presión a la que se ven sometidos los alumnos y los propios docentes en 2º de bachiller. La aplicación de una intervención didáctica como la que se propone en este trabajo implica dedicación y tiempo, siendo esto último algo que en la última etapa escolar no abunda. Sin embargo, me parece preocupante que los alumnos inicien el periodo universitario sin familiarizarse un mínimo con la investigación. La memorización de contenidos cerrados es necesaria para

---

<sup>8</sup> El concepto de genocidio se asocia inmediatamente al Holocausto y la llamada “Solución Final”, pero hubo otros colectivos a los que durante el siglo XX se les confirió la categoría de subhumanos y se convirtieron en susceptibles de eliminación.



cumplir con las exigencias del currículo, pero se corre el riesgo de que parte de estos contenidos se olvide una vez superados los exámenes finales y la EBAU. He querido romper con esta dinámica proponiendo una actividad que implica el contacto con fuentes sugestivas y motiva la creatividad.

He elegido intencionadamente las cartas de combatientes, u otros personajes históricos implicados en la Guerra Civil ya sea en el frente o en la retaguardia, por varios motivos. Considero que el contacto con documentos o fuentes arqueológicas debería ser continuo y temprano. A pesar de que he decidido abordar una actividad dedicada a la profundización en Historia Contemporánea, entiendo que sería posible adaptarla a otros periodos variando las fuentes y la tarea requerida. Se han llevado a cabo en España y en el resto de Europa actividades similares con cartas de soldados de la 1º Guerra Mundial, pero no he encontrado ninguna propuesta educativa dedicada al estudio de la Guerra Civil que explorase las cartas como recurso educativo. Es cierto que no hay mucho material digitalizado, es más fácil encontrar cartas de presos durante el franquismo, para la elaboración del trabajo no he considerado necesario realizar trabajo de archivo. La selección no es tan amplia y diversa como en un principio pretendía ya que los recursos digitalizados son limitados, una unidad didáctica más completa requeriría trabajo de investigación en archivo. Se ha subsanado la ausencia de cartas de enfermeras o milicianas, por poner algún ejemplo, permitiendo que los alumnos que lo deseen puedan redactar una misiva destinada a un personaje histórico desconocido en lugar de a alguna de las cartas propuestas. Finalmente, los conflictos bélicos, como ya se ha indicado a lo largo de este trabajo, suelen abordarse desde una perspectiva táctica y fría que deja fuera el factor humano y la cotidianeidad de la guerra. Uno de los principales objetivos de este trabajo es precisamente despertar la empatía por los sujetos históricos estudiados. A pesar de que la propuesta pone en valor una visión del conflicto muy diferente a la habitual, el rigor histórico y la adecuación de los trabajos de los alumnos al periodo estudiado serán fundamentales. Los políticos y los medios de comunicación hacen referencia constantemente a la Guerra Civil o el franquismo que continúan siendo, hoy día, fuente de polémica, por lo que es prioritario fomentar una postura crítica y rigurosa entre el alumnado.

Concluyo este trabajo con la esperanza de tener pronto la posibilidad de poner en práctica la intervención didáctica desarrollada a lo largo de estas páginas en un aula.

## 8. ANEXOS

### Anexo I

	Estructura	Información	Presentación	Creatividad
	35%	35%	20%	10%
0	No respeta la estructura básica del género epistolar. No está redactada siguiendo un orden coherente.	Falta contenido, no se incluyen los conocimientos aprendidos en el tema sobre la Guerra Civil.	Tiene una presentación excesivamente básica o excesivamente simple/ presentación poco cuidada, Letra apenas legible. Incluye sello.	Sigue el esquema más básico posible copiado del libro. Realizado un simple folio blanco.
4	Respeto la estructura básica de del género epistolar adecuada al tipo de carta.	Incluye en la redacción de la epístola datos aprendidos en clase.	Tiene presentación básica, limpia, con pocos errores. Incluye sello y matasellos.	Sigue el esquema básico y aporta algún carácter distinto.
6	Respeto la estructura del género epistolar, incluye el protocolo adecuado dependiendo del destinatario.	Expone una amplia cantidad de información extraída del temario y de las sesiones previas de preparación.	Tiene una presentación limpia, sin borrones, sin errores y con claridad y organización. Hace sus propios dibujos, cuida la caligrafía. Si la carta está emborronada y con errores ortográficos es intencionado y se pone en conocimiento del profesor. Incluye sello, matasellos y datos del destinatario.	Sigue el esquema básico, pero cambia un poco la organización haciéndola a su propia manera. Hace dibujos propios, modifica el papel, emplea técnicas artísticas...
10	Respeto la estructura del género epistolar, emplea a la perfección el protocolo dependiendo del destinatario y tiene en cuenta las normas epistolares de la época.	Tiene una máxima diversificación de la información e incluye información nueva ampliada en casa.	Presentación perfecta. Lenguaje específico militar o de acorde a la gradación e identidad del personaje elegido. Incluye sello, matasellos y datos del remitente.	Cambia el esquema organizativo en su mayor parte, ha cambiado el soporte adaptándolo a su organización. Originalidad e inclusión de dibujos y técnicas artísticas.

## Anexo II

	Estructura	Información	Presentación	Creatividad
	35%	35%	20%	10%
0	No sigue un orden coherente. La lectura resulta farragosa.	Falta contenido, no se incluyen los conocimientos aprendidos en el tema sobre la Guerra Civil.	Tiene una presentación excesivamente básica o excesivamente simple/ presentación poco cuidada, Letra apenas legible.	Narración o diario apenas legible. Presentación excesivamente básica.
4	Se sigue un orden más o menos coherente.	Incluye en la narración o en el diario datos aprendidos en clase.	Tiene presentación básica, limpia, con pocos errores.	Narración legible e inclusión de detalles.
6	Sigue un orden coherente. En el caso de la narración se incluye presentación, nudo y desenlace. En el caso del diario se fechan y numeran los días.	Expone una amplia cantidad de información extraída del temario y de las sesiones previas de preparación.	Tiene una presentación limpia, sin borrones, sin errores y con claridad y organización. Hace sus propios dibujos, cuida la caligrafía. Si el diario está emborronado y con errores ortográficos es intencionado y se pone en conocimiento del profesor.	Hace dibujos propios, modifica el papel, emplea técnicas artísticas (envejecimiento del papel con café u otra técnica).
10	Además de seguir un orden coherente tiene calidad literaria. Puede incluir flashbacks u otros recursos literarios. .0	Tiene una máxima diversificación de la información e incluye información nueva ampliada en casa.	Presentación perfecta. Lenguaje específico militar o de acorde a la gradación e identidad del personaje elegido.	Originalidad e inclusión de dibujos y técnicas artísticas. La escritura se hace con pluma y tinta negra.

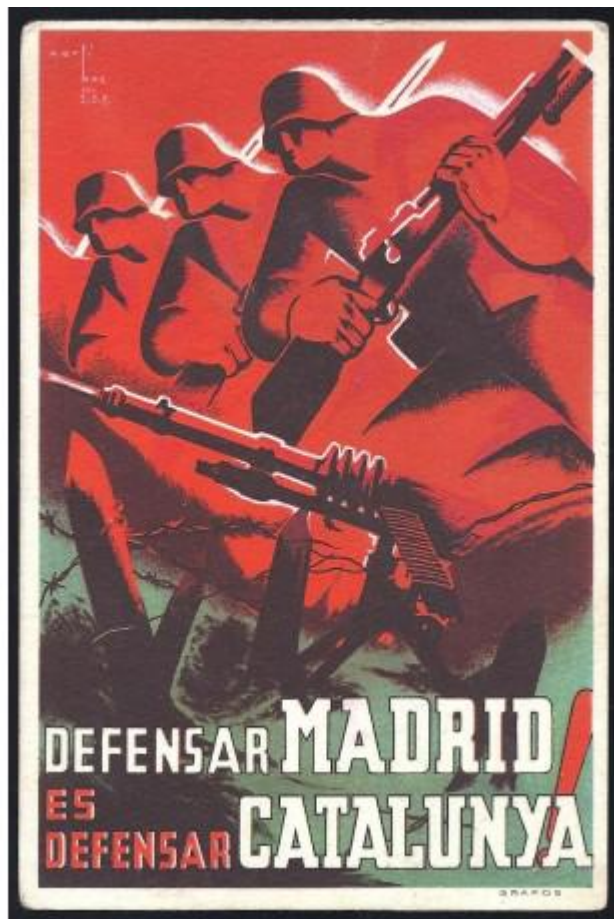
### Anexo III



1937, zona republicana. Tarjeta postal de campaña. Circulada de Villarobledo (Albacete) a Valencia. Fechada el 12 de noviembre de 1937.

Fuente: <https://filateliahobby.es/es/tarjetas-postales/4029-tarjeta-postal-comisionado-general-de-guerra-comision-de-propaganda-inspeccion-centro.html>.

#### Anexo IV



1938, zona republicana. Tarjeta postal del Comissariat de propaganda de la Generalitat de Catalunya. Motivo: “Defender Madrid es defender Cataluña”. Dibujo de Marti Bas. Circulada entre combatientes con destinatario perteneciente al regimiento de zapadores minadores. Matasellos ilegible.

Fuente:

<https://filateliahobby.es/es/tarjetas-postales/4710-tarjeta-postal-comissariat-de-propaganda-de-la-generalitat-de-catalunya-16.html>

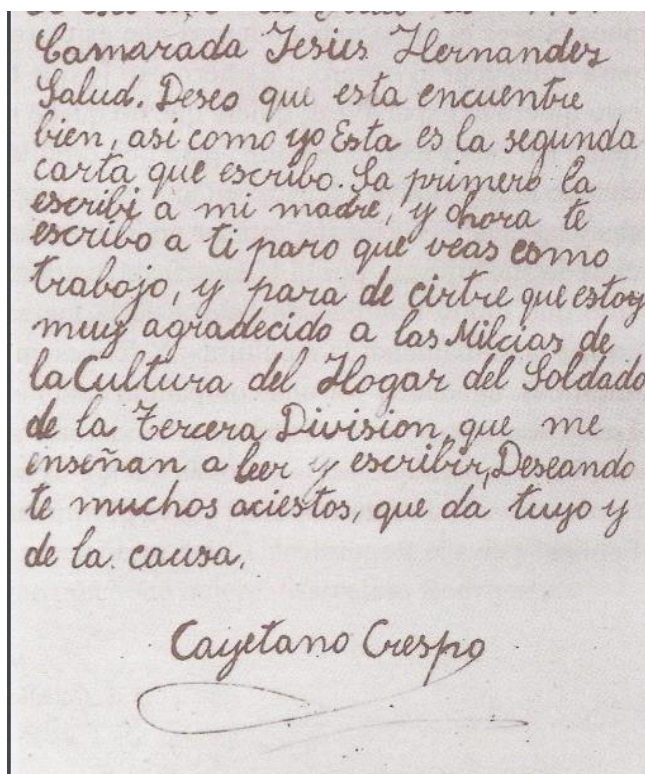
## Anexo V



Existe un gran número de tarjetas con motivos patrióticos y la efigie de Franco. Estas tarjetas continuarían siendo empleadas en la posguerra.

Fuente: <http://www.cazarabet.com/idea/coloquios/cartes2.pdf>

## Anexo V



Tarjeta postal del soldado  
Cayetano Crespo dirigida al  
Ministro de Cultura,  
Jesús Hernández.  
El Escorial (Madrid), julio de 1937.  
Propiedad particular.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Aleksiévich, Svetlana. *La guerra no tiene rostro de mujer*. Debate. Barcelona, 2015.

Andrews, R; McGlynn, C. y Mycock, A. «National pride and students' attitudes towards history: an exploration Studies». *Educational Studies*, nº36, 2010. págs 299-309.

Antón, Francisco. *El Comisariado en el Ejército Popular*, editado por el Partido Comunista. Comité provincial de Madrid, 1937.

Benjamin, Walter. *Ensayos escogidos*. Sur. Argentina, 1967.

Bickerton, Emile. "Just remember this". *New Left Review*, nº95, 2015. págs 135-142.

Blanes Nacho, Sánchez Castillo Adrián y Quinn Paul. *Las cartas del batallón británico. Las Brigadas Internacionales en la Guerra Civil española*. La Catarata. Madrid, 2014.

Burke, Peter. *Formas de hacer historia*. Alianza. Madrid, 2003.

Cuesta, Josefina. "Memoria e historia. Un estado de la cuestión". *Ayer*, nº 32. 1998. págs 203-224.

Carretero Mario, Marcelo Borrelli. "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?". *Cultura y Educación* nº2, 2008. págs. 201-215.

Carretero Mario, González María-Fernanda, Rosa Alberto. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. Buenos Aires, 2006. pag. 37.

Cervera Gil, Javier. "Historias mínimas: las cartas en la Guerra Civil española". *Historia Nova* nº 15, 2017. págs. 125-146.



De Ramón, Manuel y Ortiz, Carmen. *Madrina de guerra. Cartas desde el frente*. La esfera de los libros. Madrid, 2003.

Dickinson, A. «What should history be? ». En: Kent, A. (comp.). *School subject Teaching. The History and Future of the Curriculum*. Kogan Page, 2000. págs. 86-110.

Domínguez Castillo, Jesús. *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao. Barcelona, 2015.

Fraser, Ronald. *Recuérdalo tú y recuérdaselo a otros. Historia oral de la Guerra Civil española*. 1979. Crítica. Barcelona. Fecha de reedición 2019.

Fontana, Josep. “¿Qué es historia para el siglo XXI?”. Universidad Pompeu Fabra, 2006. págs. 2-21.

Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos*. 1967. Ediciones Península, Barcelona. Fecha de reedición: 2001.

Iglesias Rodríguez, Gema. “Derechos y deberes de las mujeres durante la Guerra Civil española: Los hombres al frente, las mujeres en la retaguardia”. En III jornadas sobre las mujeres y la Guerra Civil española, 1991.

Izquierdo Martín, Jesús y Sánchez León, Pablo. *La guerra que nos han contado y la que no: Memoria e Historia de 1936 para el siglo XXI*. Postmetropolis Editorial. Madrid, 2017.

La Parra López, Emilio. “Moradiellos, Enrique, Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia, Pasado y Memoria”. *Revista de España Contemporánea*, nº12, 2013. págs. 235-239.

López Facal, Ramón. “La LOMCE y la competencia histórica”. *Ayer*, nº94, 2014. págs. 274-277.

López Facal, Ramón. “Didáctica para el profesorado en formación? ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales?” *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 65, 2010. págs. 48-57.

Matthews, James. *Voces de la trinchera: Cartas de combatientes republicanos en la Guerra Civil española*. Alianza editorial. Madrid, 2015.

Monografía: "Las guerras del siglo XX y la didáctica de las ciencias sociales ¿Enseñar la guerra? Conflictos bélicos del siglo XX". *Revista Íber*, nº25, 2000. págs. 7-119.

Nash, Mary. *Rojas, las mujeres republicanas en la Guerra Civil*. Taurus. Madrid, 1999.

Orr, Lois. *Letters from Barcelona: an american woman in revolution and civil war*. Gerd-Rainer Horn. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

Sallés Tenas, Neus. "La enseñanza de la Historia a través del aprendizaje por descubrimiento: Evolución del proyecto treinta años después." *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 10, 2011. págs. 3-10.

Seidman, Michael. "Quiets fronts in the Spanish Civil War". *The Historian*, nº 61, 1999. págs. 821-842.

Seidman, Michael. *A ras de suelo: Historia social de la república durante la Guerra Civil*. Alianza editorial. Madrid, 2003.

Sierra Blas, Verónica. *La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el Franquismo*. Marcial Pons. Madrid, 2016.

Sierra Blas, Verónica. "Las secretarías de las penas. Escritoras, resistencias y reivindicaciones de las mujeres de los prisioneros de guerra". *Mujer, franquismo y represión: una deuda histórica* /coord por Ángeles Egido León, 2018. págs. 379-400.

Sierra Blas, Verónica. "Olvidos epistolares: luces y sombras en la epistolografía contemporánea". *RevHisto*, nº3, 2005. págs. 55-58.

Seminario de didáctica de la Historia. "Hacer historia. Primera fase de la investigación. Guía del profesor". Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona, 1981.

Paniagua, J. "Crisis sociales. Crisis en la Historia". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº2, 1995. págs.146-166.

Pizarro Alcalde, Felipe y Cruz Pazos, Patricia. "Empatía en la clase de Historia: los alumnos serán soldados de la I Guerra Mundial". *Proyecto Clío*, nº 40, 2014. págs.49.

Prats, Joaquín. *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura. Conserjería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección general de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida, 2001.

Puyolàs Maset, Pere. "Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación". Documento de psicopedagogía. Universidad de Vic, 2002. págs. 3-32.

Rodrigo, Javier. *Hasta la raíz. Violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura Franquista*. Alianza ensayo. Madrid, 2008.

Salas Viu, Vicente. *Diario de guerra de un soldado*. Barcelona: el Ejército Popular, 1937.

Sánchez León, Pablo. "¿Tan sólo una Guerra Civil? 1936 como conquista colonial civilizatoria y yihad católica moderna. *Bajo palabra*. Revista de Filosofía, nº 13, 2017. págs. 19-37.

Valls Montés Rafael y López Facal, Ramón. "¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de Historia?". Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y el resto del mundo occidental". *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº10, 2011. págs. 72-79.

Vilar Atelier, Pierre. *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica. Barcelona, 1997.

### **Recursos audiovisuales**

<http://www.rtve.es/television/20180412/desde-frente-cartas-dos-soldados-rasos-instantes-lugares-distintos-guerra-civil/1713260.shtml> (fecha de consulta 15/05/2019)

<http://www.canalsur.es/documentales-andaluces-madrina-de-guerra-cartas-desde-el-frente/277215.html> (fecha de consulta 15/05/2019.)

<https://linz.march.es/documento.asp?reg=r-41199> (fecha de consulta: 20/06/2019)

### **Otros recursos**

Normativa autonómica de la Rioja. Bor nº85, de 3 de julio de 2015. Decreto 21/2015, de 26 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de la Rioja.